

第1分科会

大学における教育評価の在り方再考 ～新学習指導要領導入後の教育評価～

報告者

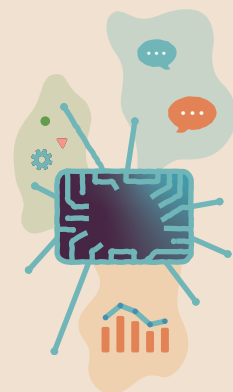
松下 佳代 氏 京都大学 大学院教育学研究科 教授

山下一夫 氏 慶応義塾大学 理工学部 教授

高橋 昌由 氏 大阪成蹊大学 教育学部 准教授

コーディネーター

岩崎 大輔 氏 京都薬科大学 薬学部 講師



〈第1分科会〉

大学における教育評価の在り方再考 ～新学習指導要領導入後の教育評価～

コーディネーター

京都薬科大学 薬学部 講師 岩崎 大輔

○本分科会のねらい

2022年度から高等学校で年次進行で実施されている（現行の）学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）に沿って各教科の目標と内容を再整理し、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図る、指導と評価の一体化を目指している。それに伴い様々な評価方法が導入され、25年度より入学した大学生もそうした評価方法に馴染んでいると思われる。高大接続改革の必要性が声高に叫ばれる今、大学教員は旧態依然の授業や「知識及び技能」のみを重視した評価方法を実施してよいのか、今後の大学の教育評価はいかにあるべきか、その課題と方法を検討したい。

○報告の概要

本分科会は、全体的な話から具体的な問題へという流れで3名の先生方より報告していただき、その後休憩をはさんで質疑応答を行う形式にて行われた。

初めに京都大学大学院教育学研究科教授の松下佳代先生より、「測りすぎの時代の学習評価のあり方を考えるー高校と大学の場合ー」というタイトルでご報告いただいた。松下先生の報告では、「測りすぎ」の時代といわれる現在において、評価を学ぶ側、教える側の双方にとって意味あるものにするには可能なかという問いを投げかけた上で、学習評価のタイプ（量的評価と質的評価、直接評価と間接評価）の意味や役割の違いを混同せず使い分けが必要であること、評価に取り組むこと自体が学生・生徒にとって価値ある学習経験になるような「学習としての評価」が大切であることが、大学と高校での事例を示しながら語られた。

次に慶應義塾大学理工学部教授の山下一夫先生より、「新学習指導要領の課題と、大学の外国語授業における対応について」というタイトルでご報告いただいた。山下先生の報告では、現行の学習指導要領について、令和7（2025）年度以降に入学した大学生がこれにもとづく授業を受けてきたこと、また教育研究の最新の成果が反映されパッケージ化されたという側面があることを挙げ、大学側の教員もその内容について検討すべきであることが説かれ、大学で行われている英語以外の外国語の授業においては「主体的・対話的で深い学び」を考えた設計を行う必要があることが語られた。

最後に大阪成蹊大学教育学部准教授の高橋昌由先生より、「『主体的・対話的で深い学び』の実践における課題と対策」というタイトルでご報告いただいた。高橋先生の報告では、「主体的・対話的で深い学び」を実現する大学の英語授業について、その授業実践と評価のあり方が説明された。その説明では、文部科学省の「令和5年度大学入学後の総合的な英語力の育成・評価に関する好事例について」を踏まえ、聞くこと・読むこと・話すこと・書くことの4技能を統合した言語活動を中心とする授業を目指すべきであるという方向性が示された。その上で、英語の授業において重要となる授業運営の基礎・基本、授業デザインの基礎・基本、さらに「教科書で教える」という原則の担保を確認したうえで、市販教科書を用いた英語指導に際して留意すべき点が整理された。具体的には、活動の順序、ストラテジー、スキーマ、語彙指導、文法指導、4技能指導などにおいて陥りやすい盲点が指摘されるとともに、評価活動において注目すべき視点についても示された。

○報告に対する質疑ならびに全体討議の内容

3名の先生方の報告を踏まえ、会場より質問を受け付け、3名の登壇者の先生方が答えるという形式で質疑応答を行った。会場よりいくつかの質問が提出されたが、報告者の方々の経験や立場、個人的信条からの真摯な回答と、回答に対する追加の質問などもあり、非常に有意義な質疑応答となった。

初めにパフォーマンス評価について、例えばルーブリックなどは誰が作成し、評価の場ではどのように

評価を行っているのかについて、先生方がどのように実践しているのか具体例を紹介しつつ教えてほしいとの質問があった。登壇者の立場によって回答は異なり、大学として授業の評価基準が規定されているためそれに則って評価するというものや、ルーブリック自体は教員が作成した上で、パフォーマンス実演時に被評価者（学生）と共有した上で学生自身による自己評価、ピア評価を行うというものもあった。この場合形成的評価に関するものには被評価者が関与してもよいが、最終的な成績評価にかかわる総括的評価は教員が行うということであった。いずれにしてもルーブリック評価に際しては事前にルーブリックの内容、評価方法等を伝え、被評価者と共有することの重要性が説かれ、学生自身が評価を行う際は評価方法に関する練習を行ったうえで評価を行うという手順が示された。また同一科目名で複数開講されている科目を評価する際は教員間でルーブリックの内容について共有、検討することが必要であることも説かれた。その際、専任教員が中心となり活動が行われ、非常勤講師等に対しても事前に入念な説明が必要ということであった。

次に、各報告でなされた評価にかかわる留意点や実践方法は個別の授業運営にかかわることと思われるが、大学ではその上位概念としてカリキュラムや3つのポリシー（AP、CP、DP）、シラバス（到達目標や共通シラバス等）といったものがあるため、それらとはどのように関連付ければよいかとの質問がなされた。これに対して、学部をこえた統一的な基準や評価方法を策定するのは非常に困難であるため、3つのポリシー内にそれらに関係する文言を入れておき、個別に対応すればよいとの回答がなされた。例えばカリキュラムマップ内には各科目が位置づけられているものの、評価の観点は含まれておらず、科目によって何を重視するかで評価項目が変わってくるため、大学としては統一的な目標や理念を掲げておき、各教員がそれぞれの科目に合わせた評価基準を考慮する必要があるとのことである。また同じ質問者より学習指導要領は実施、運用に際して罰則がないため、果たして高等学校の現場でどれほど順守されているか分からないとのコメントもあった。

先の報告内で、直接評価と間接評価と間にずれや乖離が生じる例として、1年次のレポートに関する自己評価では教員の評価以上に自分の能力を高く見積もるとの結果がみられたのに対し、2年次でレポートの構造やルーブリックの理解を深めた結果、教員の評価とのずれが少なくなるとの報告が松下先生よりなされた。この報告内容に関して、どのようにしてこうしたずれの減少がみられたのかという質問がなされた。この点について、2年次まで学習、指導を継続することによって、評価項目の対象の理解とライティング能力の向上によって自己評価能力が向上したのではないかという回答があった。

最後に、分科会のテーマとは直接的には関連しないものの、3つの報告のうち2つが外国語教育に関連する内容であったことから、外国語教育における生成AIの利用についてどのように考え対応していけばよいのかとの質問がなされた。これに対しては山下先生より、かつて電卓が出現した際の議論と同様に生成AIの使用に関してはある程度仕方がないとはいえ、それを（特に外国語として）発信する際には使用している本人の口を介してでないことと表現（発出）できないため、やはり発音等を含めて学習する意義があることや、AIで生成されたものに対するチェックは（現時点では）必ずしなければならないので、それを誰がやるのが問題だという発言がなされた。高橋先生からは、生成AI使用の注意点として、生成されたものに対しては責任を持たず、利用者各自の責任で使用するということという断り書きがある点が挙げられ、AIの限界を知っておくことの重要性が説明された。いずれも学ぶ目的自身は変わらないため、使用の可否ではなくいかにして使用するのか、また使用上の注意点を教員が明確に説明することの必要性が説かれた。これらの返答に対して松下先生より、生成物をただチェックするためだけに英語を何年も勉強しなければならないというのは学習者からして納得できるのかどうか、という問いがなされたが、この問いを含め生成AIの問題について会場では統一的な明確な答えは見いだせず、外国語教育に限らず教育に携わる者みな今後の検討課題として考え続けることの重要性を共有して質疑応答は終了した。

本分科会の狙い通り、教員が自身の授業や評価について絶えず見直しを行い、常に反省と改善とを心掛けなければならないことを強く感じさせられる分科会となった。登壇していただいた3名の先生方と本分科会に御参加いただいた方々に厚く御礼を申し上げる。

スライド1

2025年度 第31回FD・SDフォーラム
第1分科会「大学における教育評価の在り方再考—新学習指導要領導入後の教育評価—」
2026.2.28@同志社大学今出川キャンパス

測りすぎの時代の学習評価のあり方を考える —高校と大学の場合—

松下 佳代
京都大学大学院教育学研究科
matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp

スライド2

自己紹介

- 専門分野
 - 教育方法学(能力、学習、評価が主テーマ)
 - 大学や中学校・高校をフィールドに研究と実践支援を行っています
- 実践・研究のフィールド
 - 京都大学、新潟大学歯学部、藍野大学、岡山大学医学部、東京都市大学、京都芸術大学
 - 高槻中学校・高等学校、初芝富田林中学校高等学校、関西学院高等部、福島県立安積高等学校 など
- 社会的活動
 - 大学教育学会会長、日本カリキュラム学会代表理事
 - 中央教育審議会大学分科会臨時委員
 - 日本学術会議連携会員 など

(投影のみ)

スライド3

OUTLINE

- 現代は、「測りすぎ」の時代といわれます。教育の世界でも、とくに2000年代に入ってから、「エビデンスに基づく政策・実践」や「説明責任」の名の下に、教育成果や学習成果の測定・評価が強く要請されるようになってきました。この時代において、評価を、学ぶ側、教える側の双方にとって意味あるものにする事は果たして可能なのでしょうか。
- 本報告では、学習評価のタイプ(量的評価と質的評価、直接評価と間接評価の違いと関係)、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価などについて、さまざまな大学と高校での事例を引き合いに出しながらお話しします。

スライド4

CONTENTS

- 測りすぎの時代
- 学習評価のタイプ
- 測りすぎ・測りまちがい
- パフォーマンス評価とポートフォリオ評価
—「学習としての評価」の考え方—
- まとめ

スライド5

測りすぎの時代

スライド6

「測りすぎ」の時代

- ジェリー・ミュラー『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?—』(副題は誤訳)
→ Jerry Z. Muller: *The Tyranny of Metrics* (メトリクスの暴政)
- メトリクス=測定・測定法・測定基準・測定値といった意味を併せもつ
- メトリクスの暴政=メトリクスが、大学・学校、医療、警察、軍、ビジネス・金融、慈善事業・対外援助といった社会のあらゆる領域に入りこんで、さまざまな悪影響をもたらしていること
- 「メトリクスの暴政」をもたらしている「メトリクスへの執着(metric fixation)」、「測りすぎ」(過剰な測定)だけでなく「測りまちがい」(不適切な測定)を批判

2. 情報はどのくらい有益なのか? [中略]測定のしやすさは測定されるものの重要性とは反比例しているかもしれない。言い換えれば、本当に知りたいことの代用として何を測定しているのかを自問するべきだ。その情報が測定の狙いにとってあまり有益でなかったり、代用としてあまりよくなかったりするのなら、そもそも測定しないほうがよい。(ミュラー, 2019, p.180 *チェックリストの10項目より)

□ ミュラー, J. Z. (2019)『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?—』(松本裕訳) みすず書房.

スライド7

測りすぎの時代の学習評価論

- 私の問題意識
 - 測りすぎの時代に、教える側、学ぶ側の双方にとって学習評価を意味あるものにする事は可能か？

「測りすぎの時代の学習評価論」(仮題のみ)

松下佳代(2025)『測りすぎの時代の学習評価論』勁草書房。

スライド8

学習評価のタイプ

スライド9

学習評価への要請

- 教員が「何を教えたか」から、学生・生徒が「何を学び、身に付けることができたか」への転換
- 高校:「資質・能力の3つの柱」
- 大学:(例)「学士力」

資質・能力の3つの柱(現行学習指導要領)

学びに向かう力、人間性等
どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

「誰かから教わった」「誰かから学んだ」「誰かから教わった」を
「誰かから教わった」「誰かから学んだ」「誰かから教わった」を
「誰かから教わった」「誰かから学んだ」「誰かから教わった」を

何を理解しているか
何ができるか
知識及び技能

理解していること、できる
ことをどう使うか
思考力、判断力、表現力等

学士力(文科省, 2008)	
知識・理解	・多文化・異文化に関する知識の理解 ・人間の文化、社会と自然に関する知識の理解
汎用的技能	・コミュニケーションスキル ・数量的スキル ・情報リテラシー ・論理的思考力 ・問題解決力
態度・志向性	・自己管理能力 ・チームワーク ・リーダーシップ ・倫理観 ・市民としての社会的責任 ・生涯学習力
統合的な学習経験と創造的思考力	

スライド10

- では、それをどう把握するか → 学習評価の重要性
- 大学の場合
 - 大学設置基準第25条二の2
 - 2 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。
 - 3つのポリシー(特に、カリキュラム・ポリシーのアセスメントプラン)
- 高校の場合
 - 「資質・能力の3つの柱」にそって、
 - 「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の評価(3段階)と、
 - それにもとづく評定(5段階)が求められる

スライド11

学習評価の枠組み

観察可能

パフォーマンス(遂行)

観察不可能

コンピテンス(能力)

可視化

評価課題

評価基準

解釈

- どんな能力(コンピテンス)も、それ自体は観察不可能
- そこで、能力を、何らかの評価課題を通して可視化させ、観察可能なパフォーマンスにする
- そして、そのパフォーマンスを、評価基準を介して解釈することで、パフォーマンスの背後にある能力を推論する

スライド12

学習評価の4つのタイプ

量的評価

質的評価

間接評価

直接評価

II 質問紙調査 自分の学習行動、学習観、興味・関心、学力、能力などに 関する質問紙	I 学習者による自分の 学びについての記述 感想文、振り返りシート
III 客観テスト (例)多肢選択問題、正誤 問題、順序問題、求値式 問題	IV パフォーマンス評価 作品や表演の評価、 観察や応答による評価 ポートフォリオ評価

スライド 13

量的評価と質的評価

	量的評価	質的評価
学問的基盤	心理測定学	解釈学、構成主義的学習論など
評価データ	量的データ	質的データ
評価対象	集団または個人	個人
評価目的	選抜、組織的な教育改善、アカウンタビリティ/成績評価	学習や指導の改善/成績評価
評価課題	細かく分割された問題 文脈独立的	複合的な課題 文脈依存性
評価基準	客観性を重視	主観性を重視
評価結果	数値	文章や数値
評価機能	主に総括的評価	主に形成的評価
評価方法	客観テスト、標準テスト、質問紙調査など	パフォーマンス評価・ポートフォリオ評価、ミニッツペーパーなど

13

スライド 14

間接評価と直接評価

- 間接評価
 - 学生の学習行動や学習についての自己報告を通じて、学習成果を間接的に評価
 - 質問紙やミニッツペーパーなど

何ができていると思っているか？

- 直接評価
 - 学生の知識や能力の表出を通じて、学習成果を直接的に評価
 - 客観テストやパフォーマンス評価など

何ができるか？

14

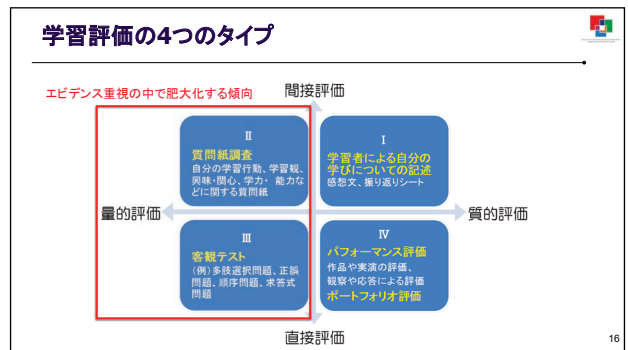
スライド 15

直接評価と間接評価の関係

1. 学習成果の評価のメインは直接評価
2. 直接評価を間接評価によって代替することは困難
 ←「ダニング=クルーガー効果」(Kruger & Dunning, 1999)
 …能力が低い者は能力を過大評価し、高い者は控えめに評価する傾向がある
3. ただし、価値観、興味・関心、成長実感などの学生自身の認知や、学習成果に至る学習行動(学習時間、学習方略など)については、**学生の自己報告が必要**
4. 直接評価vs.間接評価 ≠ 教員による評価vs.学生の自己評価

15

スライド 16



16

スライド 17

測りすぎ・測りまちがい

スライド 18

直接評価を間接評価で代替する「測りまちがい」

- 直接評価と間接評価の関係 (n=59)
- ライティング能力の直接評価 (教員によるパフォーマンス評価)と間接評価(質問紙)の関連項目(2, 4, 12など)の間: **正の相関なし**
- 直接評価を間接評価で代替するのは困難
- 教員評価と学生の自己評価の関係 (n=59)
 - (初年次では) 正の相関なし

変数名	平均値	SD	A[能力]と教員評 価との相関係数	A[能力]と自己評 価との相関係数
アカミミックライティング能力(教員評価)	1.32	0.29		
アカミミックライティング能力(自己評価)	2.17	0.38		
1. 一般的な書写	3.14	0.80	-0.09	0.122
2. 分紙や問題解決能力	2.87	0.85	0.01	0.614 **
3. 専門分野や学級の知識	2.12	0.90	-0.11	-0.101
4. 学業的に必要な能力	3.09	1.00	0.01	0.387 **
5. 異文化の人々に関する知識	2.66	0.89	-0.10	0.270 *
6. リーダーシップの能力	2.78	1.14	-0.07	0.681 **
7. 人間関係を構築する能力	2.48	0.96	-0.070	0.652 **
8. 他人と協力して物事を遂行する能力	3.87	0.85	-0.149	0.328 *
9. 異文化の人々と協力する能力	2.86	0.93	-0.049	0.259
10. 地域社会が直面する問題の理解	2.90	0.83	-0.057	0.341 **
11. 国長が直面する問題の理解	3.03	0.79	0.092	0.327 *
12. 文章表現の能力	2.88	1.08	0.130	0.338 **
13. フォンテーションの能力	2.76	1.12	0.027	0.488 **
14. 数算的能力	2.02	0.85	-0.103	0.488 **
15. コンピュータの操作能力	2.97	1.14	-0.084	0.203
16. 卒業後に就職するための準備の程度	2.62	1.06	-0.049	-0.104
17. コミュニケーションの能力	3.48	1.01	-0.058	0.344 **
18. 時間を効率的に利用する能力	3.03	0.92	-0.138	0.241 **
19. グローバルな問題の理解	2.78	0.88	-0.186	0.378 **
20. 読解の能力	2.72	0.91	-0.231	0.378 **

**p < .01, *p < .05

18

スライド 19

間接評価の独自の意味

- 「10年トランジション調査」における「資質・能力」の経年変化(溝上・河合登, 2023)
- 間接評価の意味
 - 価値観、興味・関心、成長実感などの学生自身の認知や学習成果に至る学習行動などは、学生の自己報告に依拠するしかない
 - 学生の心理的現実を物語る：学びと成長の「実態」というよりは「実感」の把握

(投影のみ)

直接評価と間接評価、それぞれの意味と役割を混同せず、使い分け、組み合わせることが必要

溝上 慎一 (責任編集)・河合 登 (編) (2023) 『高校・大学・社会 学びと成長のリアル―「学校と社会をつなぐ調査」10年の軌跡―』学事出版。 19

スライド 20

パフォーマンス評価とポートフォリオ評価 ―「学習としての評価」の考え方―

スライド 21

学習としての評価

- 学習と評価の関係―of, for, as―

アプローチ	目的	参照点	主たる評価者	主な機能
学習の評価 (assessment of learning)	クラス分け、進級・進学、資格認定などに関する判断	他の生徒、スタンダードや期待	教師	総括的評価
学習のための評価 (assessment for learning)	教師の指導上の決定のための情報	外部のスタンダードや期待	教師	形成的評価
学習としての評価 (assessment as learning)	自己モニタリングと自己修正・調整	個人的な目標や外部のスタンダード	生徒・学生	形成的評価

(出典)Earl (2013, p. 31)を訳出し、「主な機能」の列を加筆。

・タイプIVの評価は、「学習の評価」より以上に、「学習のための評価」「学習としての評価」として機能する
・評価に取り組むこと自体が、学生・生徒にとって価値ある学習経験になる →タイプIVの評価

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin. 22

スライド 22

タイプIVの評価方法

- パフォーマンス評価 (performance assessment)
 - 一定の意味ある文脈(課題や場面など)の中で行われる学習者のパフォーマンス(作品や実演など)を手がかりに、概念理解の深さや知識・スキルを総合的に活用する能力を評価する方法
- 真正の評価 (authentic assessment)
 - 学習者が、知識や技能などを使って、仕事場や市民生活など現実世界の課題と類似した、本物らしさ(≒真正性)をもった課題に取り組ませる評価の方法
- ポートフォリオ評価 (portfolio assessment)
 - ポートフォリオに収められた資料にもとづいて、学習者の成長のプロセスを評価する方法

23

スライド 23

- 3つの評価方法の関係

学習の証拠(エビデンス)となるようなもの

24

スライド 24

パフォーマンス評価のポイント

【ポイント】

- 目標としてどんな能力をめざすか →コンピテンシ(コンピテンシー)
- どんなパフォーマンスを求めるか →パフォーマンス課題
- どんな評価課題を使うか →パフォーマンス課題
- どんな評価基準で評価するか →ルーブリック
- どこで評価を行うか(診断的・形成的・総括的評価)
- 誰が評価するか(教師、ピア、学生自身、その他)
- 評価結果をどう用いるか(フィードバック、教育・学習改善)

25

スライド 25

ポートフォリオ評価

- 学びの履歴(ストーリー)と成果(エビデンス)を可視化し、共有する
 - 例:京都市立美術工芸高
 - 生徒のポートフォリオ
 - 「四者面談(生徒、担任教師1名、美術工芸教科教員1名、保護者):その学期の学びを振り返る機会

学習としての評価

(投影のみ)


(投影のみ)

図3. カスタマイズされた表紙例 図4. 記録の方法 写真3. 四者面談の様子
(松下地編, 2025, p. 114: 小柳至孝執筆) 26

スライド 26

- デジタル・ポートフォリオ

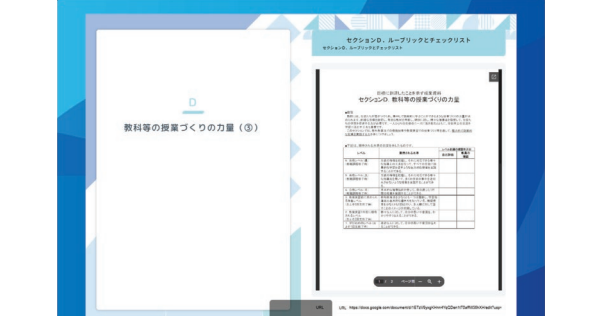
京大松下チームでは、デジタル・ポートフォリオを開発し、中・高・大で試行中



ロギンの方法
Googleアカウント、もしくは、Microsoftアカウント


□ SIP AICANサイト
(<https://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/sip/team5/>) 27

スライド 27



29

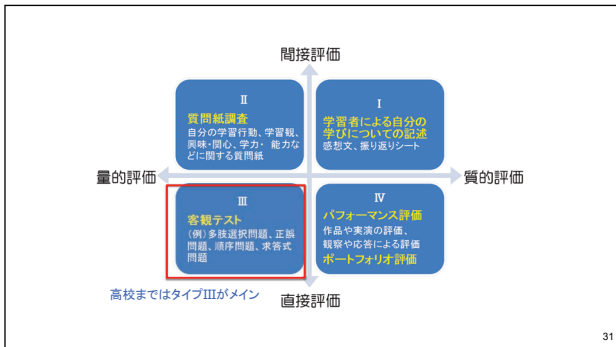
スライド 28



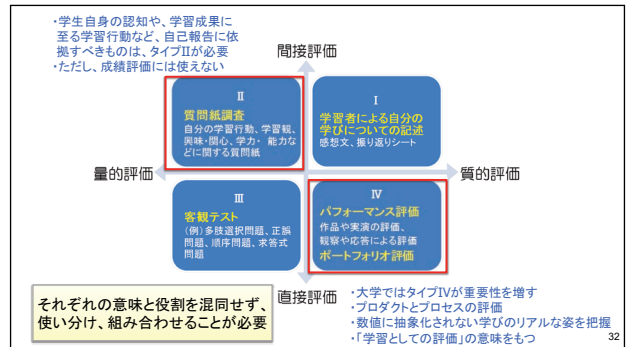
まとめ

30

スライド 29



スライド 30



スライド 31

- 現在の大学教育における「学修成果の可視化」
 - 数値化、標準化、縮約化 [= 第一次、第二次の可視化]
 - 学生の学習の姿を捉えられているか？
 - 測りすぎ、測りまちがいにっていないか？
 - 教員、学生にとって意味のあるものになっているか？
- 「第0次の可視化」の重要性
 - パフォーマンス評価においては、(パフォーマンスとして表出されているが数値化はされていない可視化の状態) [= 第0次の可視化] が重要。
 - * 評価に対して開かれた状態
 - 多様な人々の多様な観点で解釈・評価される
 - 学習者自身も繰り返し再解釈・評価できる
 - 「その時は分からなくても、あとから振り返ったら、あの経験のあの資料が大事だったと気づいた。」

33

スライド 32

ご清聴ありがとうございました

松下 佳代
 matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp

34

スライド1

新学習指導要領の課題と、
大学の外国語授業における対応について

山下 一夫

慶應義塾大学外国語教育研究センター所長
理工学部外国語総合教育教室教授

2025年度 第31回FD・SDフォーラム 第1分科会
大学における教育評価の在り方再考～新学習指導要領導入後の教育評価～
2026年2月28日10:40～11:10 同志社大学今出川キャンパス良心館

スライド2

はじめに

スライド3

現行の学習指導要領は、
小学校が令和2（2020）年度、
中学校が令和3（2021）年度から完全実施され、
高等学校は令和4（2022）年度の第1学年から
学年進行で実施されました。

現役で大学に入学した学生の場合、
令和7（2025）年度の1年生は、
現行の学習指導要領の最初の世代です。

スライド4

学習指導要領と言うと、
大学教員は自分には関係ないと思い、
反発を覚えたりするかも知れません。

①平成10（1998）年版の「ゆとり教育」の記憶で、
「ロクなものではない」という印象を持っている。

スライド5

②大学は研究をする所だから、
小中高の学習指導要領など考える必要はない、
と思っている。

③大学行政で文部科学省に反感があったり、
スタンスとして「反権力」なので、
「お上」にアレルギー反応がある。

スライド6

もちろん現行の学習指導要領にも、
様々な問題があります。

外国語教科だと、最大の問題は、
英語で学習すべき単語数の大幅な増加です。

以前のは計3000語（中学1200語+高校1800語）でしたが、
現行版は計4000語～5000語（小学600語～700語+中学1600語
～1800語+高校1800語～2500語）です。

スライド7

「英語力を高める」つもりでしょうが、
こんなに増やすと「落ちこぼれる」生徒が出ます。

それを承知でやったということは、
「一部の英語エリートを養成できれば、それで良い」
と思ってるのではと、勘ぐりたくなります。

スライド8

しかし問題があるからといって、
大学教員は「見ないで良い」わけではありません。

①大学の教室でいま目の前にいるのは、
学習指導要領の改訂で、
教員自身が過去に高等学校で受けたのとは異なる
外国語教育を受けた学生です。
大学は今後、これを念頭に授業を行う必要があります。

スライド9

②学習指導要領の策定には研究者も多数参与し、
教育研究の最新の成果が反映され、それらが
組み合わせられたパッケージという側面もあります。

特に、いわゆる「アクティブラーニング」について
はかなり議論が深化しており、
大学側も参考にすべき内容になっています。

スライド10

学習指導要領で批判すべき部分は批判し
(またそれは現在進行中の改訂作業に反映させつつ)、

上記の2点については、
大学教員もきちんと検討する必要があります。

本講演は、「新学習指導要領の課題と、
大学の外国語授業における対応について」と題し、
大学の外国語科目について考えたいと思います。

スライド11

なお、大学の外国語授業は様々な種類があります。

ほぼ必修となっている英語もあれば、
古典ギリシア語やサンスクリット語のように
口語としては死語の古典語もあり、
また留学生を対象にした日本語もあります。

そしてドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・
朝鮮語・ロシア語のような、
いわゆる「第2外国語」もあります。

スライド12

「第2外国語」も、
国外にルーツを持つ「ニアネイティブ」には、
「継承語教育」を行う必要もあります。

しかし今回は小・中・高の英語と相似形を成す、
「第2外国語初修クラス」、それも、
文学部・外国語学部で当該言語を専攻するのではなく、
数の上では最も多い、
他の学部で選択必修として学ぶ学生を対象にします。

スライド 13

知識及び技能

スライド 14

高等学校学習指導要領 第2章第8節外国語第1款

(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。

スライド 15

高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編

(1)は、外国語科における「何を理解しているか、何ができるか」という「知識及び技能」の習得に関わる目標として掲げたものである。本目標は、「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深める」という「知識」の面と、その知識を「聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる」という「技能」の面とで構成されている。平成28年12月の中央教育審議会答申にもあるとおり、ここでは「生きて働く『知識・技能』の習得」を重視している。

スライド 16

今までは「知識」を多く詰め込むことが優先でした。外国語も、語彙・文法という「知識」を、網羅的に、1つでも多く、細かく教えて「お終い」でした。

「知識」を100個教え、答えられたのが100個なら100点、80個なら80点、60個なら60点で、これで成績、そして学力のランク付けをしていました。

しかし「知識」を使って何ができるようになるかは、疎かにされてきた側面があります。

スライド 17

しかも今は、覚えていなくても、スマホやAIで調べれば「知識」は出てきます。そのため「知識」を使って何ができるようになるかが、今まで以上に大事になります。

だからこれからは、語彙・文法という「知識」は、実際のコミュニケーションで活用できる「技能」とセットで、「生きて働く」よう教えようと言うのです。

スライド 18

教員が学生に一方向的に「知識」を伝達する授業や、無目的に細かい文法知識の注入を行う授業はダメで、実際のコミュニケーション場面での言語運用を重視した授業が推奨されることとなります。

もちろん、授業をしているのは同じ人ですから、学習指導要領でいきなり全部は変わりません。しかし中・高ではそこに向けた努力が始まっていて、そうした授業を受けた学生が大学に入学します。

スライド 19

大学の「第2外国語初修クラス」はどうでしょうか。

「大学は研究」を言い訳に、「知識」の注入という、旧来的な授業が少なくないように思います。

それでも文学部・外国語学部なら「次」があります。講読や会話の授業があり、場合によっては留学します。

そこでは、実際のコミュニケーションで活用できる「技能」とセットで「生きて働く」かも知れません。

スライド 20

「第2外国語初修クラス」担当教員もほとんどは、それで成功体験がある外国語学部・文学部出身者で、そのため「初級は知識の注入」に疑問を持ちません。

しかしそれ以外の学部はどうでしょうか。

多くの場合、上級生での講読や会話の授業は無く、留学もしません。

スライド 21

そうすると、実際のコミュニケーションで活用できる「技能」とセットで「生きて働く」ことはありません。

ならば、大学の「第2外国語初修クラス」も、実際のコミュニケーションで活用できる「技能」とセットで「生きて働く」よう、授業設計をしても良いのではないのでしょうか。

スライド 22

思考力・判断力・表現力等

スライド 23

高等学校学習指導要領 第2章第8節外国語第1款

(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。

スライド 24

高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編

(2) は、外国語科における「理解していること・できることをどう使うか」という「思考力、判断力、表現力等」の育成に関わる目標として掲げたものである。…平成28年12月の中央教育審議会答申においても、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」のため、思考・判断・表現の過程として「精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」などに言及している。

スライド 25

文法という「知識」を学び、
それを実際のコミュニケーションで活用できる
「技能」を学んでお終い、ではありません。

さらにその先があります。

スライド 26

実際のコミュニケーションでは、
習った文法の単純な置換では済まず、
目的・場面・状況に応じた対応が必要になります。

そうした「未知の状況にも対応できる」ような
「思考力・判断力・表現力等」を養成しましょう、
ということです。

スライド 27

生徒が「未知の状況にも対応できる」には、
自分で考えさせる必要があります。

そうすると必要になるのは、
「教員が一方向的に学生に知識を教える授業」ではなく、
「教員が学生の能力の養成をサポートする授業」です。

中・高の英語はそこに向けて動き出していることを、
大学の語学教員は認識する必要があります。

スライド 28

学びに向かう力・人間性等

スライド 29

高等学校学習指導要領 第2章第8節外国語第1款

(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、
聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主
体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを
図ろうとする態度を養う。

スライド 30

高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編

(3) は、外国語科における「どのように社会や世界と関わり、
よりよい人生を送るか」という「学びに向かう力、人間性
等」の涵養に関わる目標として掲げたものである。
…平成28年12月の中央教育審議会答申では、この「学びを人
生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の
涵養」は、(1)「知識及び技能」や(2)「思考力、判断力、
表現力等」の資質・能力をどのような方向性で働かせていく
かを決定付ける重要な要素とされている。

スライド 31

文法や語彙などの「知識・技能」を、
「未知の状況にも対応できる」よう、
「実際のコミュニケーションにおいて活用」とセット
で教えるだけでは終わりません。

さらにもう一つ先があります。

スライド 32

「学びを人生や社会に生かそうとする
『学びに向かう力・人間性等』の涵養」です。

そしてそれは外国語科目の場合、「外国語を用いてコ
ミュニケーションを図ろうとする態度の養成」です。

これが最終的なゴールです。

スライド 33

もちろんこうした理念が、すべての中・高で、
急に実現できているわけではありません。

成績も「三観点別評価」が導入されましたが、
例えば「学びに向かう力・人間性等」の「態度」
という言葉に囚われ、

「授業態度が悪いから減点」といった、
趣旨を理解していない教員もいるかも知れません。

スライド 34

また中・高は「3年生の受験」という現実もあります。
しかしだからといって、教員が近視眼的な入試対策
ばかり行うのは良くないでしょう。

「外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする
態度」を養成することで、外国語を勉強する意欲や、
学習ストラテジーを獲得すれば、自分で勉強を続けて
いけますし、それは他分野にも応用できます。

スライド 35

大学の「第2外国語」で言えば――

上級生で講読などの専門科目がなく、留学にも行かず、
初級だけで終わってその後外国語を使わないとしても、
そこで獲得した「態度」は「人生や社会に生」きます。

それは、「何のために第2外国語をやってるのか」
という問いへの回答の1つにもなります。

スライド 36

いわゆる「アクティブラーニング」

スライド 37

高等学校学習指導要領 第1章第3款

単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。
 特に、各教科・科目等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより…（以下略）

スライド 38

「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」がセットになって「主体的・対話的で深い学び」を実現します。

「主体的・対話的で深い学び」とは、中教審答申の段階では「アクティブラーニング」と言っていたもので、議論の深まりとともにリネームされました。

スライド 39

しかし大学業界では、中教審段階の「アクティブラーニング」という言葉が独り歩きしました。

もちろんきちんと検討し応用した大学教員もいますが、一方で定義や理論付けもせず喧伝した大学では、「座学をやめて、アクティブなラーニングをやれば、それがアクティブラーニング」と言わんばかりです。

スライド 40

学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」は、もちろん「アクティブラーニング」の唯一のあり方ではありません。

しかし、もし何も考えず「アクティブ」などと言っている場合は、これが「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」がセットではじめて実現するという思想と、少なくともきちんと格闘すべきでしょう。

スライド 41

CEFRとパフォーマンス課題

スライド 42

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編

国際的な基準であるCEFRを参考に、五つの領域で外国語科の各科目の目標を設定している。…今回の改訂では、小学校中学年に新たに外国語活動を導入し、三つの資質・能力の下で、英語の目標を「聞くこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」の領域において設定し、音声面を中心とした外国語を用いたコミュニケーションを図る素地を育成した上で、高学年において「読むこと」、「書くこと」を加えた教科として外国語を導入し、五つの領域の言語活動を通してコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することとしている。

スライド 43

外国語学習指導要領では、従来の「聞く」「読む」「書く」「話す」の4技能だけでなく、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の、「聞く」「読む」「書く」「話す [やり取り]」「話す [発表]」の5領域が採用されています。

日本でCEFRと言うと、A1～C2の「共通参照レベル」を語学検定の級にあてはめ、「上に行くほどエライ」と勘違いされますが、本来の狙いは違います。

スライド 44

数学で言えば、大学の理系に進学するための数学Ⅲを全ての人間が学ぶ必要はなく、ちょっとした大工仕事での計算なら中学数学で足り、街で買い物するだけなら小学校の算数で充分です。

これと同じく、外国の大学で専門の研究をする人ならC1ですが、店で買い物するだけならA2というように、「場面」「状況」「目的」に応じたレベル設定です。

スライド 45

外国語学習指導要領ではCEFRに基づいて、「場面」「状況」「目的」に応じた、「話す [やり取り]」「話す [発表]」の学習を推奨しています。

これは単純なペーパーテストだけでは難しく、そのため高等学校の英語教育の現場では、「パフォーマンス課題」等の導入も始まっています。

スライド 46

「パフォーマンス課題」は、単元で学習した語彙・文法の「知識」を使い、実際のコミュニケーション場面を想定して、場面・状況・目的を設定したテーマで「話す [発表]」をし、質疑応答で「話す [やり取り]」をします。

大学の「第2外国語初修クラス」に応用すると、次のようなものです（少し単純な例を挙げます）。

スライド 47

大学に中国から留学生がやってきました（場面）。キャンパスは広く、どこでどの授業を受けるのか、どこで食事が取れるのか分からず、戸惑っています（状況）。そこで、中国語を使ってその留学生に、キャンパスを案内してみましょう（目的）。

スライド 48

教科書第10課では、方位詞（～の右・左・中・外・側・前）、「…在～」（…は～にある）、「～有…」（～に…がある）といった文法や、建物に関する単語が出てきます。

「学んだこれらの知識・技能を使って課題」ではなく、「課題のためにはこうした知識・技能が必要」として、一般に言われる両者の関係性を逆転させます。

スライド 49

第10課の本文は「大学のキャンパスの案内」なので、学生がこれをモデル文に組み替えることで、オーセンティシティを獲得するとともに、主体的・自立的に外国語を使う態度を養成できます。

スライド 50

ここでは少し単純な例のみを挙げましたが、パフォーマンス課題は様々なやり方があります。

また、自動翻訳やAIなどICTをどう活用するか、ルーブリックやふり返しシート等でどう評価するか、PBL (Project Based Learning) でどう行うか等、詳細については関連の書籍や論文が幾つもあります。

スライド 51

高橋昌由先生が優れた書籍を出版されていますし、講演者が作成に関わった以下のマニュアルもあります。

『外国語教育を変えるために』（境一三、山下一夫、吉川龍生、縣由衣子、三修社、2022年）

『外国語の授業づくりの手引きVer.1』（2025年）
<https://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokyo-ten/tebiki1.pdf>

スライド 52

おわりに・最大の課題は「同僚の説得」

スライド 53

「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業は、方法論が確立してきているので、自分でゼロから開発しなくても、すでに幾つも発表されているマニュアルや、これに対応した教科書などを使えば、授業での導入は決して難しいことはありません。

スライド 54

問題はむしろ、教員側の意識改革です。

特に、自分自身が「主体的・対話的で深い学び」の重要性を理解し、そこに進もうとしても、同僚はそうではありません。前時代的な文法講義授業に固執し、カリキュラムもそれで設定してきたりします。

実際、長年それでやってきた教員は、今さら授業を変えることはできなくなっています。

スライド 55

「パフォーマンス課題って大事ですよ」と言っても、
「そんなものでは成績の公平性が担保できない」
「文法の枠組を与えることが大事だ」
「会話したければ留学に行け」
「CEFRなんぞ知らん」と抵抗します。

それが専任の「ボス」である場合、
非常勤講師などは言うとおりにするほかありません。
そうした「同僚の説得」が、
実は最大の課題であると言えるでしょう。

スライド1

大学コンソーシアム京都2025年度第31回FD・SDフォーラム
2026年2月28日同志社大学今出川キャンパス良心館

「主体的・対話的で深い学び」の 実践における課題と対策

大阪成蹊大学
高橋昌由

1

スライド2

発表の趣旨

- 「主体的・対話的で深い学び」に関する英語指導に特化した一連の編著書刊行の経験ももに、学習指導要領に基づく教育の実践から、大学教育においてどのような授業・評価が求められる（かもしれない）のかを、高大接続の観点も含めて、提案します。
- 「主体的・対話的で深い学び」は中等教育までのテーマですが、そのような授業を受けてきた高校生が、大学進学後に戸惑うことなどはないのかを端緒に、学生がスムーズに授業・評価等に対応するために、大学教員が、知っておかねばならない（かもしれない）こと、意識を変えなければならぬ（かもしれない）こと、考えておかねばならない（かもしれない）ことなどを、私の守備範囲から発表します。

2

スライド3

contents

- はじめに（自己紹介、「主体的・対話的で深い学び」のシリーズ、発表の限界）
- 「主体的・対話的で深い学び」の授業：中学校・高校の授業
- 大学のあるべき？英語授業
- 大学のあるべき英語授業！
- 大学のあるべき英語授業！：主対深の授業の言語活動と評価
 - 大学のあるべき英語の授業！：主対深の授業の言語活動
 - 大学のあるべき英語の授業！：主対深の授業の評価
- おわりに

3

スライド4


はじめに

4

スライド5

自己紹介

- 経歴
大阪成蹊大学教育学部英語教育コース准教授
⇔ 大阪府立高校教諭・指導教諭・首席、津山高専教授
- 担当科目
英語科指導法、学校体験活動、教育実習、教職実践演習
- 研究
学習英文法、宿題、多読、CLIL



5

スライド6

拙著「主体的・対話的で深い学び」のシリーズ



6

スライド7

本発表の“前提”

- 現行学習指導要領に基づく。よって、次期学習指導要領や話題のAIも扱わない。*2017年学習指導要領告示、2019年12月GIGAスクール構想発表、2020年3月11日WHOパンデミック宣言、ChatGPT公開2022年11月30日。ちなみにGIGAスクール構想：2019年12月発表、2020年度コロナの影響で前倒し実施、2021年度初めまでほぼ全国で「1人1台端末」整備完了。
- 大学1年次生の「一般教養の英語」、A2・B1レベル、通常教室での対面での授業実施、クラスサイズ50人程度を想定している。
- 応用言語学などには深入りしない。

* 文献の提示は簡略している場合もあります。

7

スライド8

「主体的・対話的で深い学び」の授業：中学校・高校の授業

8

スライド9

「主体的・対話的で深い学び」の授業

「主体的・対話的で深い学び」の授業はコミュニケーション能力の育成の授業！

→「主体的・対話的で深い学び」の授業とは？

- 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』
 - 第3節外国語目標（p.12）
 - 第3章第1節指導計画作成上の配慮事項（p.123）

* 高校学習指導要領（解説）は以降ページのみ。

proactive, interactive and authentic learning

9

スライド10

「主体的・対話的で深い学び」の授業 “「主体的・対話的で深い学び」の実現”

（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）

「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を行うことで、学校教育における深い学びを実現し、学習が豊かになる。知識・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようになること。

【主体的な学び】
 主体的に課題や問題を発見し、自ら課題を設定し、自ら解決しようとする。主体的に課題を設定し、自ら解決しようとする。主体的に課題を設定し、自ら解決しようとする。

【対話的な学び】
 対話を通じて、自分の考えを述べ、相手の考えを聞き、お互いの考えを深め、共有する。対話を通じて、自分の考えを述べ、相手の考えを聞き、お互いの考えを深め、共有する。

【深い学び】
 深い学びは、主体的な学びと対話的な学びを通じて実現される。深い学びは、主体的な学びと対話的な学びを通じて実現される。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/mics_detail/_jcsFiles/afidfile/2017/10/24/1397727_001.pdf

10

スライド11

「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」

【主体的な学び】 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性に関連付けながら、**見通し**を持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」

【対話的な学び】 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、**先哲の考え**を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」

【深い学び】 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「**見方・考え**方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」

* Remember（記憶）、Understand（理解）、Apply（応用）、Analyze（分析）、Evaluate（評価）、Create（創造）

11

スライド12

「主体的・対話的で深い学び」の授業 統合的な言語活動の授業

「主体的・対話的で深い学び」の授業及びコミュニケーション能力の育成の授業は**統合的な（統合した）言語活動の授業！**

→**統合的な（統合した）言語活動の授業とは？**

- 統合的な言語活動：「複数の領域を結び付けた」（例 p.8）「複数の領域を関連付けた」（例 p.11）
- 「高等学校においては、中学校における五つの領域を有機的に関連させた活動を通じた指導を踏まえ、複数の領域を結び付けた統合的な言語活動の二層の充実を図ることが重要である」（p.123）
 - * 五つの領域：聞くこと、読むこと、話すこと【やり取り】、話すこと【発表】、書くこと
- 「五つの領域を統合的な言語活動を通して総合的に指導するとともに、中学校における学習内容の確実な定着と**豊かな発力**の強化を図る」（p.8）
- 「中学校における学習を踏まえた上で、五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、五つの領域を総合的に扱うことを一層重視する必修科目として『英語コミュニケーションⅠ』を認定し、異なる総合習得英語力の向上を図るための選修科目として『英語コミュニケーションⅡ』及び『英語コミュニケーションⅢ』を設定した。」（p.8）

integrated skills activities

12

スライド 13

「主体的・対話的で深い学び」の授業 統合的な言語活動

- 統合的な言語活動：「複数の領域を結び付けた」（例 p.8）、「複数の領域を関連付けた」（例 p.11）
- 「統合的な言語活動とは、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと【やり取り】」、「話すこと【発表】」、「書くこと」の複数の領域を結び付けて統合した言語活動のことであり、中学校の外国語科においても、複数の領域を関連付ける統合的な言語活動を視野に入れた目標が設定されているが、高等学校では、こうした統合的な言語活動を一層重視した目標設定がなされている。」（p.13）
- 一つの領域を他の領域と結び付けた統合的な言語活動（p.21）
「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと【やり取り】」、「話すこと【発表】」、「書くこと」の言語活動やこれらと結び付けた統合的な言語活動」（「英語科」 p.151）
- integrated skills activities（□□30年改訂高等学校学習指導要領英訳版（仮訳）外国語PDF）

13

スライド 14

「主体的・対話的で深い学び」の授業 統合的な言語活動の授業

学習指導要領における「4技能」の考え方

- 昭和35年に告示された高等学校学習指導要領以降、外国語科の目標の中には、常に、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」に関する力を育成することが掲げられてきた。
- 平成30年に改訂された新学習指導要領では、小・中・高等学校を通じて、目標を「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」それぞれに明確化している。
- 「話すこと」については、互いの考えや気持ちを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点から、「話すこと【やり取り】」の領域を設定（5領域）
- 高等学校では、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」を統合した言語活動を重視。

例

「話すこと」と「読むこと」を組み合わせることにより、
目的を定めて文章を読み、要点を捉える力を育てる授業の展開例

導入 → 読む → 読む → 話す

https://www.mext.go.jp/content/20210216_mst_daigaku02-000012828_11.pdf#mfm_source=chatgpt.com

14

スライド 15

「主体的・対話的で深い学び」の授業 高校の授業 英コミュI 聞くこと Aに関連した言語活動の展開

聞くこと
A 日常的な話題について、話される速さや、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、必要な情報を聞き取り、話し手の意図を把握することができるようにする。

- ある日常的な話題について、生徒の興味や理解を促すために、教師とALTが行う対話を聞いたり、短い動画を視聴したりする。
- ①で聞いたり観たりした内容について、生徒間で意見を交換し合う。
- 聞いている間に、または聞いた後に聞き取った内容をメモに取ったり表にまとめる。その際、教師が例えば「誰が、どこで、何をするか」等の実際に聞き取る必要のある情報を事前に提示することなども考えられる。
- ペアやグループになって、聞き取ったメモを基に、聞いた内容を口頭で要約する。
- 教師と生徒のやり取りを通して聞き取った内容について確認する。（p.43）

15

スライド 16

「主体的・対話的で深い学び」の授業 高校の授業(外国語・英語)

※下線は必須修科目

平成 21 年告示学習指導要領	平成 30 年告示学習指導要領
コミュニケーション英語基礎(2単位)	英語コミュニケーションⅠ(3単位)
コミュニケーション英語Ⅰ(3単位)	英語コミュニケーションⅡ(4単位)
コミュニケーション英語Ⅱ(4単位)	英語コミュニケーションⅢ(4単位)
コミュニケーション英語Ⅲ(4単位)	論理・表現Ⅰ(2単位)
英語表現Ⅰ(2単位)	論理・表現Ⅱ(2単位)
英語表現Ⅱ(4単位)	論理・表現Ⅲ(2単位)
英語会話(2単位)	

どの科目でも統合的な言語活動!

16

スライド 17

「主体的・対話的で深い学び」の授業 高校の授業 科目構成

小中高で一貫した目標を実現するためにCEFRを参考に五領域で外国語科の各科目の目標を設定して、五領域を統合的な言語活動を通して総合的に指導する科目構成

* CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠

- 「小学校及び中学校、高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準であるCEFRを参考に、五つの領域で外国語科の各科目の目標を設定している。」（p.7）
- 「五つの領域を統合的な言語活動を通して総合的に指導するとともに、中学校における学習内容の確実な定着と更なる発信力の強化を図る観点から、科目の構成を改善した。」（p.8）

17

スライド 18

「主体的・対話的で深い学び」の授業 高校の授業 授業は英語で

「生徒が英語に触れる機会を充実させるとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること。」（p.126）

- 「教師が授業中に積極的に英語を使用することで、生徒の豊富な英語使用を促すことと併せて、英語による言語活動を行うことを授業の中心とすることを示している。」（p.127）
- 「『授業は英語で行うこと』を基本とする。必要に応じて、授業の場面に日本語も活用する。』（p.127）
- 「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」ことを主眼として、教師の積極的な英語使用が求められるのである。（p.127）
- 「『授業は英語で行うこと』を基本とする。必要に応じて、授業の場面に日本語も活用する。』（p.127）
- 「もしこれまで日本語での文法説明や本文の訳語などに偏った授業を行っていたら、そうした授業の在り方を再見し、必要な意味内容を共に英語で伝えることができるかを考え、授業を工夫改善していかねばならない。」（中学校、p.87）

18

スライド 19

大学のあるべき? 英語授業

SORRY!

19

スライド 20

大学のあるべき? 英語授業 高校の定番から離れて **SORRY!**

- 6つの改善策
 - 中学までの学びを活かした「適切な教材」×「繰り返し」×「使う」の6つの改善策 (金谷他, 2023)
- four strands
 - 言語学習を4つの等しく重要な学習領域にバランスよく配分 (Nation, 2024)
- TBLT × CLIL × 主対深
 - TBLTを土台にCLILの4Csを反映させた主対深の授業 (高橋, 2023)

20

スライド 21

大学のあるべき? 英語授業 高校の定番から離れて「6つの改善策」

中学までの学びを活かして、高校でさらに力を伸ばすために、「適切な教材」×「繰り返し」×「使う」×「使わせる」ことを実施可能な6つの改善策提案

- 捨てる: TANABU Model
- 易しくする: 三本木メソッド
- 繰り返す: 山形スピークアウト方式
- ラウンドで繰り返す: 5ラウンドシステム
- 併せる: KitaCom
- 特別プログラムを作る: コアラ (コアララーニング)

- 中高ギャップ解消のカリキュラムとして提案された「ミラカリ」 (金谷, 2024)

「中高6年間を見据えた学校英語教育への提言」
白藤美穂 (東京学芸大学) 第65回CELLESEセミナー2025年12月20日関西大学豊田キャンパス

SORRY!

21

スライド 22

大学のあるべき? 英語授業 高校の定番から離れて「6つの改善策」

TANABU Model

レッスンによって扱う時間数を変える

コース	授業の流れ	時間数
超こっぴり	概要把握→詳細理解→語彙&表現活動→音読活動 →パフォーマンステスト	15時間
こっぴり	概要把握→詳細理解→語彙&表現活動→音読活動 →ディクテーション→リプロダクション	12時間
あっさり+	概要把握(リスニング)→語彙&表現活動→音読活動 →ディクテーション→リプロダクション	6時間

18!

SORRY!

「中高6年間を見据えた学校英語教育への提言」白藤美穂 (東京学芸大学) 第65回CELLESEセミナー2025年12月20日関西大学豊田キャンパス

22

スライド 23

大学のあるべき? 英語授業 高校の定番から離れて **four strands**

four strands	techniques
意味重視のインプット (meaning-focused input)	多読、多聴・視聴、*情報変換活動 (information transfer)、技能統合活動、プロジェクト学習
意味重視のアウトプット (meaning-focused output)	スピーキング、インフォーマルな会話活動、スピーチ、多書、情報変換活動、プロジェクト学習
言語形式重視の学習 (language-focused learning)	ディクテーション、おぼひ発音練習、精読、ライティングへのトピックライティング、置換表 (substitution)、語彙フラッシュカード、学習者トレーニング
流暢さの育成 (fluency development)	easy listening、4/3/2、速読、10分間ライティング、技能統合活動、プロジェクト学習

The principle:

- ・バランスの取れた言語コースは、次の4つの等しいストランドを通して学習の機会を提供する。
- ・理想的には、各ストランドで用いられる教材は互いに類似していることが望ましい。扱われる言語的特徴がほぼ共通となり、十分な反復が確保される。
- ・4つのストランドは必ずしも毎回の授業で全て扱われる必要はないが、1か月以上の期間で見た場合には、各ストランドにほぼ等しい時間が配分されているべきである。 (Nation, 2024, p. 6)

SORRY!

23

スライド 24

大学のあるべき? 英語授業 高校の定番を離れて **TBLT × CLIL × 主対深**

『英語授業「主体的・対話的で深い学び」を高めるために』 (高橋, 2023)

TBLT: Task Based Language Teaching CLIL (内容言語統合学習)

① やさしいものをむずかしく教えるな
② 学んだものを使わせよ
③ 英語についての説明はできるだけ避けよ
④ 生徒を動かせよ
⑤ ゲーム化を考えよ
⑥ 教師がやってみせよ
⑦ 絵を使え
⑧ 和訳をできるだけ避けよ
⑨ 生徒の相互活動を考えよ
⑩ 教師はできるだけ英語を使え

Pre-task

Task cycle
Task | Planning | Report

Language focus
Analysis | Practice

TBL (Willis, 1996)

SORRY!

24

大学のあるべき英語授業！

25

大学のあるべき英語授業

「令和5年度大学入学後の総合的な英語力の育成・評価に関する好事例について」
https://www.mext.go.jp/content/20240529_mxt_daigaku01-000005144_01.pdf

- 令和5年度は学部段階における総合的な英語力の育成・評価に関する好事例について取りまとめる
- 英語力が伸びていない実態の改善は喫緊の課題
 - 1 年次後半と比較して2~4 年次で英語運用能力が低下している可能性
 - 「大学教育が外国語を使う力の育成に役立っている」と考える大学生の割合が30.6%
 - TOEFL・IELTS のテストで平均スコアが低い現状は、大学での英語教育がうまく機能していない可能性
- 英語の能力について必ずしも十分な位置付けがなされていない実態
 - 卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）への記載が「学部全体の方針に記載有り」
 - 又は「学部内のすべての学科・コース等の方針に記載有り」が全学部の 25.0%
 - 同様に教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）への記載が35.2%
 - 入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）への記載が 37.3%となっているなど

26

大学のあるべき英語授業！ 文科省が示す4つの好事例！

「令和5年度大学入学後の総合的な英語力の育成・評価に関する好事例について」

令和5年度 大学入学後の総合的な英語力の育成・評価に関する好事例（概要）

27

大学のあるべき英語授業！ 文科省が示す4つの好事例！ ポイント

<p>東京外国語大学</p> <p>— 入試及び授業等で使用する 4 技能の教材を独自に開発</p>	<p>京都工芸繊維大学</p> <p>— 外国語習得を促すインプット及びアウトプット量を増やすことを目指し、多読多聴を主眼に置いたプログラム</p>
<p>明治大学</p> <p>— 実践的な 4 技能をバランスよく身につけながら、教養や専門知識を英語により学ぶ</p>	<p>東京都市大学</p> <p>— 東京都市大学オーストラリアプログラム (TAP)</p>

28

大学のあるべき英語授業！

- 「令和5年度大学入学後の総合的な英語力の育成・評価に関する好事例について」から最大公約的に
 - 4 技能の統合！
 - 統合的な言語活動！
- （本発表では）これを「大学のあるべき英語授業！」として位置付けて、「主体的・対話的で深い学び」の実践における課題と対策へ

○慶應義塾大学『外国語の授業づくりの手引き Ver.1』（2025年）
<https://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokoyoten/tebiki1.pdf>

29

**大学のあるべき英語授業！：
主対深の授業の言語活動と評価**

30

スライド 31

1. 大学のあるべき英語授業！：
主対深の授業の言語活動

31

スライド 32

主対深の授業の言語活動の視点 **主対深の授業の言語活動**

- 主対深の授業の言語活動の視点：授業の基礎・基本とID
- 教科書：frameworkと活動
- FFT (Food for Thought：考える材料)

(統一的な)言語活動を失敗に導く落とし穴！

32

スライド 33

主対深の授業の言語活動の視点 **そもそも論：授業の基礎・基本、その一端**

1. 姿勢
授業の基本的な姿勢を身に付けている。声、表情、立ち位置
2. 内容
生徒の関心・意欲を高める工夫
3. 発問・指示
生徒にわかりやすい表現を意識して、適切に発問や指示。わかりやすい表現、適切な発問、適切な指示
4. 板書等
生徒にわかりやすい板書を意識。
5. 超基本：開始にあたって！
大きな声で！びしっと挨拶！、目標、目的からのbackward design！、常に生徒を観察！机間指導！、適切な英語使用！
6. 齋藤栄二先生の「授業の10の原則」
7. 目標が達成される授業実践であった。
8. わくわく感があり、また受けたい！と思う授業であった。

要求水準の設定と徹底！ モニタリング 机間指導・支援

33

スライド 34

主対深の授業の言語活動の視点 **ID(instructional design)の基礎基本**

- あまりにも失礼ですが・・・
 - その活動を是とする根拠は？
 - その活動の目的・目標は？
 - 目的・目標からのbackward designに成功している？
 - 目的・目標を暗示的/明示的に学生は理解している？
 - その活動の合格ラインは？
 - その合格ラインを学生は理解している？
 - 学生の変容のmonitoringは十分ですか？
 - 授業進行が易から難のsmall stepsですか？
 - 活動が常にワクワク感ありますか？
 - 「曖昧さへの耐性」(tolerance of ambiguity)を担保していますか？
 - 「教科書を」ではなく「教科書で」教えていますか？ ...etc.?

34

スライド 35

教科書

✓「教科書を教える」ではなく
「教科書で教える」を視座に

- 「総合英語」の「教科書」にみる授業
- 教科書の構成

35

スライド 36

教科書「総合英語」の「教科書」にみる授業

- 4技能型授業を重視
- 学習指導要領の4技能五領域を統合したコミュニケーション能力の育成をめざす授業形式
- 学習指導要領の統合的な言語活動の授業が含まれ、「主体的・対話的で深い学び」の授業
- 教科書使用は教育上の慣行・大学や教員の判断
 - 「教科書を使用する場合は、学生が入手しやすいように、書名、著者名、出版社、出版年、価格（もしくは入手方法）を明記します。」（「大阪大学シラバス作成のためのハンドブック」）
- 4技能型の“総合英語”の英語授業で扱われる教科書は「総合教材」「4技能型」等と出版社の命名

SORRY!

36

教科書 教科書の構成

•テキスト 1

- ①語彙
- ②会話：聞くこと/話すこと
- ③文法
- ④読むこと
- ⑤書くこと

•テキスト 2

- ①動機づけ (内容スキーマの活性化 →ビデオ視聴1)
- ②内容理解と意味のより深い理解 (語彙 → 読むこと・要約)
- ③ビデオ視聴2
- ④アウトプット (内容の質問への回答 → パートナーへの質問 → プレゼンテーション)

統合的な言語活動に見えるが個別および統合的な言語活動が必要！
そのためには・・・(FfT)

37

FfT(food for thought):主対深の授業での言語活動のために

- 活動
- 活動の順序
- 語彙指導
- 聞くことは視覚あり?・なし?
- ストラテジー..... ORAL COMMUNICATION STRATEGIESも扱いたいのですが.....
- スキーマ
- interaction (やり取り)
- これだけは！speaking
- これだけは！writing

38

FfT: 活動

- (そもそも) その活動の目的は? Backward design? etc.
- 語彙
- 文法・・・基礎 (-s, -ed, -ing) は?、後の活動で活用?
- 読むこと
- (仮) Speak Out/Say What You think・・・文や文章を完成させるだけ。また、話すも多くの条件が求められていて、productionが目的ではなく、記憶や語彙、文法力を試しているように見える。また、話してそれをどのようにフィードバックや評価をするのが不明?
- 書くこと・・・書いた後、フィードバックや評価は?

39

FfT: 活動の順序

学習指導要領の「聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」の順の授業進行は適切か。

• SLA理論でInput → Intake → Output (例: Ellis, 2003)

• 学習指導要領の「外国語教育における学習過程」での「目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの発達を促す」の「発信するまでの方向性」は、その前に発信できない状態が前提となる。

• 英語コミュニケーションで「聞く」が前提となることはこの観点から考えれば自然に思われるが、基礎的知識やスキルで情報や意見、感情などを伝えることが前提となる。聞くことだけでは伝えたいことが伝わり難く、論議に参加して話したり書いたりして伝える又は伝え合うことなどが求められることになること」(p. 98, 英語コミュニケーション書では「聞く」だけでは伝えたいことが伝わり難く、論議に参加して話したり書いたりして伝える又は伝え合うことなどが求められることになること」(p. 98), 英語コミュニケーション書は、「多様な知識やスキルや知識、状況に応じて適切に使用して、情報や意見、感情などを効果的に詳しく話したり書いたりして伝える又は伝え合うことができるようになること」(p. 98)

• 学習指導要領では、LIR-94, LIR-95, LIR-99の順が「目標」に、LIR15/W, R-94/W, R-95/W, S-91, W-94/N, L-94, R-94の順が「言語活動」に記載

• 「外国語教育における学習過程」としては、①設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況等を理解する。②目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの発達を促す。③目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う。④言語知識・内容知識で自ら学習の成果を振り返りを行う。ふたつは互いの中で、学びたいことの発信を受けたり、前後の知識や経験と、新たに得られた知識を言語活動で活用したりすることで、「思考力、判断力、表現力等」を高めていくことが大切になる。」(中学校, pp.13-14: p. 15)

40

FfT: 語彙指導 “語彙指導”していますか？

- 語彙知識の要素 What is involved in knowing a word (Nation, 2001, p. 27)
- 語彙指導の対象

形態	発音 つづり
意味	語構成要素 語形と意味
	概念と指示物 連想
使用	文法的機能 コロケーション 用法上の制約

－優先すべき授業課題としては、「発音」と「概念と指示物」、その次に「つづり」?

- 語彙指導対象語の選定

受容語彙	発信語彙
高頻度	高頻度
中頻度	中頻度
低頻度	低頻度

－受容語彙、発信語彙
－「[1600～1800語程度]の全てを生徒が発信できるようにすることが求められているわけではない」
－「一般的に、学習語彙は導入時には受容語彙としてまず提示され、その一部が段階を経て発信語彙として習得されていく」(中学校, pp. 33-35)

41

FfT: 語彙指導 語彙の問題例

Vocabulary Match the words with their definitions.

Words

1. ambiguous
2. inevitable
3. advocate
4. coherent
5. implement

5 語?
/250 words

Definitions

- a. logically connected and easy to understand as a whole
- b. to support or argue publicly for a particular idea or plan
- c. unavoidable; certain to happen
- d. having more than one possible meaning
- e. to put a plan, system, or decision into action

発音
つづり
語構成要素
語形と意味
概念と指示物
連想
文法的機能
コロケーション
用法上の制約

42

スライド 43

FFT: 聞くことには 視覚 あり?・なし?

聞くことはビデオか音声のみか?

- 聞くことの素材として、ビデオを用いている教材は以前からあった。ビデオ (音声 + 動画) が音声のみかのどちらを選ぶかという選択は、前提条件によるであろう。
- video (視覚あり) 群と audio-only (視覚なし) 群を比較した研究が示すところでは、video (視覚あり) 群が有意に伸びる。よって、技能伸長を第一の目的とすればビデオ (音声 + 動画) を選択すべきとなる。

スライド 44

FFT: ストラテジー ストラテジーの指導はしていますか?

- Rubin (1975), Stern (1975)・・・約50周年!
- 学習ストラテジー (learning strategy)
- Oxford (1990)
Language learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations. (p. 8) 言語学習ストラテジーとは、学習者が学習をより容易にし、より速く、より楽しく、より自己主導的に、より効果的に、さらに新しい状況へと応用・転移しやすくなるために取る具体的な行動
- O'Malley & Chamot (1990)
Learning strategies are the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.(p. 1) 学習ストラテジーとは、学習者が新しい情報を理解し、学習し、あるいは記憶に保持することを助けるために用いる特有の思考や行動
- Oxford (1994)
Actions, behaviors, steps, or techniques students use, often unconsciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2 (p.1) 学習者が第二言語 (L2) を理解し、内在化し、使用できるようにする過程を促進するために、しばしば無意識のうちに用いる行動・ふるまい・手順・技法

スライド 45

FFT: ストラテジー リスニングストラテジー

『英語のリスニングストラテジー: コミュニケーションのための実践演習』 (ACET関西支部リスニングテスト, 2002)

- Perceiving English sounds / Sound perception 英語の音を聞き取る
- Recognizing word and phrase stress 単語・句の強勢に慣れる
- Recognizing sentence stress and rhythm 文の強勢とリズムに慣れる
- Recognizing elision 音声変化→消える音に慣れる
- Recognizing linking / Connected speech (linking) 音声変化→つながる音に慣れる
- Recognizing assimilation 音声変化→変化する音に慣れる
- Listening for numbers 数字を聞き取る
- Understanding meaning groups / Chunking meaning 意味グループ単位で理解する
- Identifying main ideas 話の要点を理解する
- Listening for specific information 必要な情報のみを聞き取る
- Identifying the situation, setting, and relationships 会話の状況・場所・人間関係を探る
- Identifying key words キーワードを把握する
- Inferring the speaker's intention 話者の意図を推測する
- Predicting the flow of discourse 話の展開を予測する
- Understanding logical development 論理の展開を把握する
- Using visual information to aid listening 視覚情報を介して聞き取る

スライド 46

FFT: ストラテジー リーディングストラテジー

『Reader's Ark: 英初英語リーディングの冒険: 入門編』 (伊藤他, 2012)

- Vocabulary Strategy <1> 未知語を推測する
- Vocabulary Strategy <2> おかしいな、と思ったら辞書をひく
- Vocabulary Strategy <3> 辞書を効率的に使う
- Experience Pre-reading Activities タイトルやイラストから内容を予測して読む
- Understanding Reference Words <1> 代名詞が指すのは誰?
- Understanding Reference Words <2> one や that って何を指すの?
- Understanding Reference Words <3> 代動詞が示すのはどんな動作や状態?
- Using Signal Words to Predict Ideas <1> andなどのシグナルワードから流れを理解する
- Using Signal Words to Predict Ideas <2> butなどのシグナルワードから流れを理解する
- Using Signal Words to Predict Ideas <3> because などのシグナルワードから流れを理解する
- Identifying the Main Idea <1> メインアイデアを把握する 1
- Identifying the Main Idea <2> メインアイデアを把握する 2
- Identifying the Main Idea <3> メインアイデアを把握する 3
- Searching for Information <1> 情報を素早く効果的に読み取る (スキヤニング) 1
- Searching for Information <2> 情報を素早く効果的に読み取る (スキヤニング) 2
- Searching for Information <3> 情報を素早く効果的に読み取る (スキヤニング) 3
- Connecting Ideas 複数の情報を結び付ける
- Reading for Pleasure 予測しながら楽しく読む

スライド 47

FFT: ストラテジー 読むこと目的: 全国学力調査・共通テスト風B2レベル「読むこと」問題

Shohei Otani (大谷翔平) is widely known as one of the most remarkable athletes in modern sports history. Born in Japan, he showed exceptional talent in baseball from a very young age. Unlike most professional players, Otani developed his skills both as a pitcher and as a batter, a rare combination in contemporary baseball. This dual ability has drawn attention not only from fans but also from analysts who study athletic performance.

After joining Major League Baseball, Otani faced numerous challenges, including adapting to a different language, culture, and style of play. Despite these difficulties, he quickly demonstrated his versatility. On the mound, he throws fastballs at extraordinary speed, while at the plate, he consistently hits powerful home runs. This combination has led many to compare him with legendary figures from the early history of baseball.

Beyond statistics and records, Otani is often praised for his discipline and work ethic. He is known to follow strict routines related to training, diet, and rest. Teammates and coaches frequently describe him as calm and focused, even under intense pressure. Such mental strength is considered a key factor in his continued success.

Otani's influence extends beyond the field. He has become a cultural bridge between Japan and the United States, inspiring young athletes around the world. Many children now believe that it is possible to pursue multiple goals at the highest level, rather than specializing in only one role. In this sense, Otani represents not only athletic excellence but also a new way of thinking about potential and possibility in sports.

- 問1 (主旨理解)**
What is the main idea of the passage?
A. Otani's childhood memories in Japan
B. The rules of modern baseball
C. Otani's unique abilities and influence
D. Differences between Japanese and American sports
- 問2 (情報理解)**
According to the passage, what was difficult for Otani after joining MLB?
A. Learning new baseball rules
B. Adjusting to language and culture
C. Finding a team to join
D. Becoming physically stronger
- 問3 (語句理解)**
The word "versatility" in the second paragraph is closest in meaning to:
A. popularity
B. flexibility
C. speed
D. confidence
- 他に未知語推測、1文追加、タイトル作成、graphic organizerの完成なども
- 問4 (因果関係) 問7 (内容一致)
問6 (段落要約) 問7 (推論)
問8 (抽象理解) 問9 (筆者の態度)
問10 (全文要約)

スライド 48

FFT: ストラテジー 読むこと目的: 全国学力調査・共通テスト風B2レベル「読むこと」問題

Shohei Otani (大谷翔平) is widely known as one of the most remarkable athletes in modern sports history. Born in Japan, he showed exceptional talent in baseball from a very young age. Unlike most professional players, Otani developed his skills both as a pitcher and as a batter, a rare combination in contemporary baseball. This dual ability has drawn attention not only from fans but also from analysts who study athletic performance.

After joining Major League Baseball, Otani faced numerous challenges, including adapting to a different language, culture, and style of play. Despite these difficulties, he quickly demonstrated his versatility. On the mound, he throws fastballs at extraordinary speed, while at the plate, he consistently hits powerful home runs. This combination has led many to compare him with legendary figures from the early history of baseball.

Beyond statistics and records, Otani is often praised for his discipline and work ethic. He is known to follow strict routines related to training, diet, and rest. Teammates and coaches frequently describe him as calm and focused, even under intense pressure. Such mental strength is considered a key factor in his continued success.

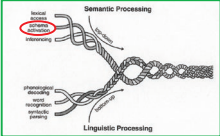
Otani's influence extends beyond the field. He has become a cultural bridge between Japan and the United States, inspiring young athletes around the world. Many children now believe that it is possible to pursue multiple goals at the highest level, rather than specializing in only one role. In this sense, Otani represents not only athletic excellence but also a new way of thinking about potential and possibility in sports.

- I. Scanning (情報検索)**
Q1 Where was Shohei Otani born?
A. The United States
B. Japan
C. Canada
D. Australia
Q2 Which two roles does Otani perform in baseball?
A. Catcher and runner
B. Coach and player
C. Pitcher and batter
D. Fielder and umpire
Q3 Which of the following is mentioned as a challenge Otani faced in MLB?
A. Learning new rules
B. Adapting to language and culture
C. Changing his position
D. Training with new equipment
- II. Skimming (大意把握)**
Q4 What is the main focus of the passage?
A. The history of Major League Baseball
B. Otani's childhood in Japan
C. Otani's unique abilities and influence
D. Differences between Japanese and American culture
- Q5 Which paragraph mainly describes Otani's discipline and mental strength?**
A. Paragraph 1
B. Paragraph 2
C. Paragraph 3
D. Paragraph 4
- Q6 How does the author feel about Otani overall?**
A. Critical
B. Neutral
C. Admiring
D. Doubtful
- III. Detailed Reading (精読)**
Q7 Why are analysts particularly interested in Otani?
A. He plays for a famous team
B. He follows strict routines
C. He has both pitching and hitting abilities
D. He is popular among fans
Q8 What does the passage suggest about specialization in sports?
A. Specializing early is always necessary
B. One role is better than many
C. Multiple abilities can be valuable
D. Specialization leads to success

FfT: スキーマ schemaの扱いは大丈夫ですか？

- ・スキーマ：
 - 学習者が既にもっている知識構造、英語の「理解」を支える土台
- ・種類：
 - 内容スキーマ：社会全体の知識
 - 形式スキーマ：言語的知識（文字、綴り、文法、パラグラフ構成、談話）
(高梨・卯城、2000)
- ・授業での対応：
 - 活性化させる schema activation
 - 構築する *schema building*

種類	頻度
内容	○
テキスト構造	▽
語彙	○
文法	○



49

FfT: interaction interactionの指導はうまくいっていますか？

- ・「CEFRでは、人間が言語を用いて行うタスク（CEFRでは人間の行為全般をいう）は reception（受容）、interaction（やり取り）、production（産出）の3つに分かれており、それらが総合的に「コミュニケーション活動（communicative activities）」と呼ばれている。」
(p.7)
- ・「話すこと」のやり取り（interaction）では、少なくとも2人以上の個人が言葉のやり取りをし、その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもある。対話者が同時に話し、聞くだけではなく、聞き手は話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備するなど、やり取りは言語使用と言語学習の中でも大きな重要性が認められることから、コミュニケーションにおける中核的役割を果たしていると考えられている。」
(p.7)

50

FfT: interaction 授業での“成功”

・授業の「やり取り」で “Work in pairs and discuss.” と指示したら学生の反応は？

- ① すぐにペアで話し始める “Okay, what should we talk about?”
- ② 相手を探して周囲を見回す “Who should I work with?”
- ③ 内容が分からず確認する “What are we supposed to discuss?”
- ④ 日本語で話し始めてしまう 「スーと、日本語でエエ？」
- ⑤ 消極的で動かない/沈黙する 「話すまま相手を見る」、微笑も場合もあり

学習指導要領における「4技能」の考え方

○ 総合的に行なわれる高等学校学習指導要領では、外国語科の目標の中には、常に「聞くこと・読むこと・話すこと・書くこと」に関する力を育成することが掲げられている。

○ 平成29年に改定された学習指導要領では、小・中・高等学校を通じて、目標を「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」それぞれの目標としている。

○ 「話すこと」については、深い考えや関心などを促さず対話的な言語活動を一環として実施する観点から、「話すこと（やり取り）」の目標を設定し、目標としている。

○ 高等学校では、聞くこと・読むこと・話すこと・書くことを統合した言語活動を重視。

! “Discuss this for two minutes in English.”

51

FfT: interaction fluency重視の指導

- ・Accuracyと fluencyはtrade-off! という前提での fluency重視の interactionの指導
- ・「英語で会話ができる」とは、正しい文を作れることではなく、やり取りを止めずに“関係を維持できる”
- ・「やり取り」の成功：
 - 相手の発話を理解しようとしている
 - 自分の意図が部分的でも相手に伝わっている
 - 会話が途中で止まらず、つながっている
 - 誤解があっても修復 (repair) できている など

52

FfT: interaction accuracy重視の指導

ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝えることができるようになる。

- 関心のある事柄
- それって何？
- 簡単な語句
- それって何？
- 簡単な文
- それって何？
- 即興で伝え合う
- それってどうしたらそのようにしようとする？

例文は “授業さへ!”

例文は “WTO! 英語で話そうとする気持ち!”

授業の場面

Teacher: Today, May 22nd

Student: Monday

Teacher: What day is it today?

Student: Monday

Teacher: What are you going to do today?

Student: I'm going to go to the mall with my mom.

Teacher: What are you going to buy?

Student: I'm going to buy a program.

Teacher: What is the program about?

Student: It's about the World Trade Organization.

Teacher: What is the World Trade Organization?

Student: It's an international organization that helps countries trade with each other.

53


FfT: speaking、これだけは! (“production”を例に)

Phase 1. 暗示的？指導

“Good morning, everyone. How are you today? Today, you are going to do three activities in this lesson. Here are today's three activities. First, you will start with a listening activity. Please listen carefully to a short conversation and try to catch the main idea. Second, you will work in pairs and talk about the topic. You will ask and answer questions using the expressions we learned last time. Finally, you will do a short writing activity. You will write a few sentences to summarize your ideas. Let's begin with the first activity. Open your textbooks to page 24.”

Phase 2. 明示的指導

→ Cohesion
Coherence
Transitional sentences



54

FFT: writing, これだけは! (paragraph writingに向けて)

• OREO
Opinion (意見)
↓
Reason
↓
Example
↓
Opinion

PREP Point (論点)
Reason
Example
Point

55

**2. 大学のあるべき英語授業！：
主対深の授業の評価**

56

主対深の授業の評価【やり取り】を例に

• 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 外国語】』（国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2021）

• 「今回の学習指導要領では、各教科等の目標及び内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）に沿って再整理され、各教科等でのような資質・能力の育成を目指すのが明確化されました。これにより、教師が「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的に深い学びの観点からの授業改善を図る。いわゆる「指導と評価の一体化」が実現されやすくなることが期待されます。」（はしがき）

• 「各学校においては、本資料や各教育委員会等が示す学習評価に関する資料などを参考としながら、学習評価を含むカリキュラム・マネジメントを円滑に進めていただくことで、「指導と評価の一体化」を実現し、子供たちに未来の創り手となるために必要な資質・能力が育まれることを期待します。」（はしがき）

57

主対深の授業の評価 目標と評価規準・中学校「話すこと[やり取り]」

目標：「話すこと[やり取り]」

ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。

イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようになる。

ウ 社会的な話題に関して関心したり話んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようになる。

評価規準

【話すこと[やり取り]】の評価規準の位置づけ	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
＜知識＞	外国語の語彙・文法事項を正確に理解し、自分の意思を伝えることができる。	外国語の文法・語彙を正確に理解し、自分の意思を伝えることができる。	外国語の文法・語彙を正確に理解し、自分の意思を伝えることができる。
＜技能＞	日常の場面において、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができる。	日常の場面において、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができる。	日常の場面において、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができる。
＜思考・判断・表現＞	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。
＜主体的に学習に取り組む態度＞	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。

58

パフォーマンステスト・中学校「話すこと[やり取り]」

採点の基準

「思考・判断・表現」について、単元を通して指導したことを踏まえて以下の3つの条件を全て満たしていれば「b」としている。なお、生徒の実態や指導の状況を踏まえ、全ての条件を満たしていれば「a」、2個なら「b」、1個以下なら「c」とすることも考えられる。

採点	条件	採点
a	3つの条件を全て満たしている。	3
b	2つの条件を全て満たしている。	2
c	1つの条件を全て満たしている。	1

条件1：読んだ英文を引用するなどしている。
条件2：自分の考えたことや感じたことなどを理由とともに述べている。
条件3：相手の考えを求めたり、話題を広げたり深めたりしながら対話を継続している。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。
b	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。
c	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。	関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようになる。

59

パフォーマンステスト・中学校「話すこと[やり取り]」

採点の結果

Student	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	a	b	b

観点別学習状況の評価の進め方

1課から3課の単元終末における活動の観察の結果が以下であった場合、1学期の観点別評価の総括の考え方（3学期制の場合）

Student A	1課の結果	2課の結果	3課の結果	パフォーマンステストの結果	話すこと[やり取り]の評価結果	他の領域の評価結果	1学期の観点別評価
知	b	b	a	a	a	(a-c)	(A-C)
思	c	c	b	b	b	(b-c)	(A-C)
態	c	c	b	b	b	(b-c)	(A-C)

60

スライド 61

主対深の授業の評価 speakingとwritingの指導と評価

「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料) https://www.mext.go.jp/content/20220715_mxt_kyokou01_000021347_1.pdf

事例7: 書くこと (目的別課題「電子メール」) (pp. 38-59)

1 指示の目的 2 評価基準 3 テストについて (1) 場面 (2) 内容 (3) 事象物 (4) 方法 (5) 採点の基準

4 テストまでの指導について (目的別課題と共有「授業文の活用(3熱帯国での授業を体験)」) 書く前、書いている時、書いた後の授業の各フェーズの指導

【指導者用】 スケジュール一例

【評価者用】 スケジュール一例

61

スライド 62

主対深の授業の評価 speakingとwritingの指導と評価

「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料) 事例7: 書くこと

・単元の目標: 日常的な話題(高校生のアルバイト、学校の制服)について、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができる。

・テストについて: 20分で実施。外国の高校生からのメールに返信。

・課題: オーストラリアの高校生Davidから、あなたにメールが来た。自分の意見や理由を明らと書いて返信して欲しい。

・採点の基準: 次の採点の基準によって評価する。「思考・判断・表現」については、二つの条件どちらも満たしていれば「B」。

【評価者用】 スケジュール一例

【評価者用】 スケジュール一例

62

スライド 63

主対深の授業の評価 speakingとwritingの指導と評価

「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料) https://www.mext.go.jp/content/20220715_mxt_kyokou01_000021347_1.pdf

・評価に対する「評価」

助井(2024) 観点別評価は言語活動の評価デザインとして適切か。全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集, p. 98

→パフォーマンステストを視座に、言語活動の評価デザインとして観点別評価を論じた。

助井(2025a) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。中部地区英語教育学会発表, 54, 49-54

→「参考資料」の評価基準(ルーブリック)の考察、産出領域の言語活動やパフォーマンステストの評価基準の質を分析した。

助井(2025b) パフォーマンス評価科のための評価基準作成と比較。関東甲信越英語教育学会発表, 28, 295-308

→パフォーマンス評価の設計や実施に際し、二重構造の中でも目標と指導、評価に一貫性を担保するための理論的枠組みを提示した。

・二重構造: (パフォーマンス評価は) 中間的な「目標」はCEFRを参照したCAN DOリストの形で設定する一方で、その単元のどの達成度の「評価」は(三観点)を規範とした規準を基に行う

・「測りすぎの時代の学習評価論」(松下、2025、p. 223)

「どうすれば測りすぎに陥らず、教育や学習のために評価を活かすことができるのか?」

63

スライド 64

主対深の授業の評価 speakingとwritingの指導と評価

「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料) 事例7: 書くこと

64

スライド 65

蛇足?

英語を教えることが生業ならば、教えることが必要であると思います。

教えるということ自体は時代により変わりますが、?に対して!が必要ですね。

!は今風には説明責任でしょうね。

何かの縁で出会った学生、がっつり力をつけて自信もつけて欲しいものです。

私はまだまだ頑張ろうと思う今日この頃です。

ありがとうございました。

65

スライド 66

References

佐田(2022) 英語教育の質を高めるための評価基準の構築。大東学院大学

助井(2024) 外国語科の評価デザインについて。https://www.mext.go.jp/content/20220715_mxt_kyokou01_000021347_1.pdf

助井(2025a) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025b) パフォーマンス評価科のための評価基準作成と比較。『関東甲信越英語教育学会発表』, 28, 295-308

助井(2025c) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025d) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025e) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025f) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025g) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025h) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025i) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025j) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025k) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025l) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025m) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025n) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025o) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025p) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025q) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025r) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025s) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025t) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025u) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025v) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025w) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025x) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025y) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

助井(2025z) 評価基準は評価基準の達成度を測るための指標たりえているか。『全国英語教育学会第44回総研研究大会発表プログラム集』, 54, 49-54

66